

## 研究論文

# 障害児・者との接触経験の時期および内容と 障害児・者に対する態度との関連について

教育学部教育学科 渡邊 照美  
教職支援センター 青山 芳文  
京都府立聾学校 稲富 まどか

## 抄録

本研究は、障害児・者との接触経験の時期（保育所・幼稚園時代、小学校時代、中学校・高等学校時代、大学時代）および内容に着目し、その接触経験と障害児・者に対する態度との関連を明らかにすることを目的とする。教員免許の取得を希望している大学生に対し、質問紙調査を行い、量的分析を行った。

その結果、障害児・者に対する態度として「統合教育」、「関わりの当惑」、「関わりの回避」、「特別な能力」、「特別視」の 5 因子 27 項目が抽出された。接触経験の時期については、どの時期においても保育室や教室という同じ場で学ぶだけでは障害児・者に対する態度の変化は認められず、障害児・者と積極的に関わっているか否かが態度の変化に関連することが示された。

## キーワード

障害理解・インクルーシブ教育・接触経験

### 1. 問題および目的

わが国では、1960 年代の後半から、ノーマライゼーションなどの国際的な理念の影響を背景に障害児と健常児との対等平等な人間関係の構築のための「交流・共同教育」の実践が提起されるようになった<sup>1)</sup>。「交流教育」という言葉が初めて公に用いられたのは 1977 年 12 月の文部大臣からの教育課程審議会への諮問「盲学校・聾学校及び養護学校の小学部・中学部及び高等部の教育課程基準の改善」の中であるとされる<sup>2)</sup>。1979 年の盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領では総則に「児童又は生徒の経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てるため、学校の教育活動全体を通じて、小学校の児童又は中学校の生徒及び地域社会の人々と活動を共にする機会を積極的に設けるようにすること」として交流教育の重要性が示された。また、2004 年 6 月に障害者基本法が一部改正され、国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによってその相互理解を促進しなければならないという規定が設けられた。従来交流に「共

同学習」が加わったことで、これまで相互のふれあいを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面を一層発展させ、障害のある幼児児童生徒だけではなく、障害のない幼児児童生徒にとっても有効な活動となるように、一層の効果的な実施に向けた取組を推進すべきことが明らかになった<sup>3)</sup>。このように、「交流及び共同学習」は今日の学校教育における重要な活動と位置付けられている。

また現在の日本の教育は多様な教育的ニーズを包含するインクルーシブ教育を目指し、特殊教育から特別支援教育への転換が図られた。1994年の「サラマンカ宣言（声明）」では、個々の特別な教育的対応を必要とするすべての特別な教育的ニーズのある子どもを「包括（inclusion）」できるような教育改革を目指した「インクルーシブ教育」の理念が提唱されている。この考えは、障害児・者を社会の中に「統合（integration）」するというものではなく、障害があろうがなかろうが、共に生きる仲間として多様な価値観を認めるというものである。障害のある子どもを例にとると、通常教育と障害児教育を統一された流れの中に、新しいシステムとして位置づける教育ということになる。「インクルーシブ教育」という言葉からは、障害のある子どもと障害のない子どもが、既存のシステムの中、同じ場で共に学ぶことを目指すことが最も重要であると誤解されやすいが、「インクルーシブ教育」の本質について教育関係者は共通理解をし、学校教育のシステムを改革していく必要がある。しかし、インクルーシブ教育が提唱されたことは、重要で大きな変化であったといえるだろう。

障害理解研究は1987年筑波大学で継続的に開かれた「障害理解研究会」に端を発し、現在では多くの障害理解研究が行われるようになった<sup>4)</sup>。障害者に対する態度研究では、接触頻度の多さが障害者に対する好意的態度に結びつく結論づける研究が少なくなく、障害者との接触の機会を設けさえすれば、障害者に対する態度が好意的なものになると考える主張が多く見られた<sup>5)</sup>。

本論文の第3著者である稲富<sup>6)</sup>は、教員志望学生における障害児・者に対する態度について、徳田<sup>7) 8)</sup>の「障害児・者に対する態度を測定するための多次元的態度尺度」を用い、介護等体験の効果に着目した検討を行った。その中で、介護等体験は、障害児・者と交流することに対する抵抗や当惑を減少させる効果が示された一方、介護等体験をすることで障害児・者を特殊な存在として捉えてしまうというネガティブな効果もみられたことを明らかにした。しかし、障害児・者と介護等体験以外に日常的な関わりがある人は、介護等体験を行ってもそのように感じるわけではないことが示された。また介護等体験以外に障害児・者との関わりをもつことで、拒否的態度や交流の当惑が減少するという結果も示され、教員志望学生が障害理解の態度を形成するには、介護等体験をするだけでなく、また特別支援教育に関する講義を受講するだけでなく、日常生活の中での障害児・者との関わりがあつてこそ、障害理解の促進に繋がるのではないかと結論づけた。ただし、この研究では、障害児・者との接触経験の有無については尋ねているものの、どのような時期にどのような状態で関わったのかということは分析されていない。

そこで、本研究では、保育所・幼稚園時代、小学校時代、中学校・高等学校時代、そして現在である大学時代の接触経験に着目し、障害児・者との接触経験と障害児・者に対する態度との関連を明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

### (1) 調査協力者

佛教大学に在籍している教員免許取得希望の学生で、介護等体験後の大学生 385 名に対し、集団形式で質問紙調査を実施し 385 部を回収した（回収率 100.00%）。そのうち、無記入部分の多いもの 46 部を除いた 339 部を分析対象とした（有効回答率 88.05%）。調査は 2014 年 9 月 21 日～12 月 21 日に行った。調査協力者の属性は Table1 に示した。統計処理には、SPSS (Version20) を使用した。なお、本研究は佛教大学「人を対象とする研究」倫理審査委員会の承認を得て実施した研究である。

Table1 調査協力者の基本属性

		人	%
性別	男性	214	63.1
	女性	113	33.3
	不明	12	3.5
学部	仏教学部	14	4.1
	文学部	73	21.5
	歴史学部	38	11.2
	教育学部	130	38.3
	社会学部	55	16.2
	社会福祉学部	29	8.6
学年	2 回生	91	26.8
	3 回生	191	56.3
	4 回生	52	15.3
	5 回生以上	5	1.5

### (2) 調査内容

質問紙の質問項目には、学部、学年、性の属性のほか、特別支援学校での教育実習の有無、ボランティア・インターンシップ経験の有無、介護等体験の印象、取得予定の資格・教員免許の種類、障害児・者との接触経験を接触時期別（保育所・幼稚園、小学校、中学校・高等学校、大学）に尋ねた。また、障害児・者に対する態度を測定するために、徳田<sup>9)</sup> 10) の「障害児・者に対する態度を測定するための多次元的態度尺度」を用いた。これは「拒否的態度」、「統合教育」、「特殊能力」、「自己中心性」、「交流の当惑」の 5 因子 50 項目からなっており、回答者は各項目について 7 段階評定（非常に賛成～非常に反対）を行う。「拒否的態度」については得点が高いほど拒否的態度が強く、「統合教育」については得点が高いほど反対する傾向が強く、「特殊能力」については得点が高いほど特殊な能力を持っていると考える傾向が強く、「自己中心性」については得点が高いほど障害児・者を自己中心的である感じている傾向が強く、「交流の当惑」については高得点であるほど当惑する傾向が強いことを示す。

## 3. 結果および考察

### (1) 「障害児・者に対する態度を測定するための多次元的態度尺度」の因子分析

本研究で使用した「障害児・者に対する態度を測定するための多次元的態度尺度」は、河内・徳田<sup>11)</sup> の視覚障害児・者に対する態度を多次元的に解釈することができる尺度に基づき、視覚障害者以外の障害に対する態度をも測定するために、徳田<sup>12)</sup> によって開発された尺度であ

り、標準化されたものである。ただし、この尺度が開発された 1990 年から 20 年以上の年数が経過しており、障害児・者を取り巻く状況も変化している可能性があること、また 50 項目と項目が多いことの 2 点から、改めて因子分析を行うことにした。

50 項目の平均値、標準偏差を算出した結果、天井効果およびフロア効果は認められなかった。50 項目に対して、主因子法による因子分析を行った。固有値の変化から、5 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度 5 因子を仮定して主因子法・*Promax* 回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量 (.40) を示さなかった 23 項目を分析から除外し、再度主因子法・*Promax* 回転による因子分析を行った。これを本研究においては「障害児・者に対する態度尺度」とする。*Promax* 回転後の最終的な因子パターン (Table2-1) と因子間相関 (Table2-2) を示す。なお、回転前の 5 因子で 27 項目の全分散を説明する割合は 57.71% であった。

第Ⅰ因子は 10 項目で構成されており、「障害のある子どもは普通の学校で教育を受けることが望ましい」、「障害のある子どもは事情が許せば普通学校に入ったほうがいい」、「障害のある子どもも普通の学校で教育するのが一番いい」といった項目に高い負荷量を示した。これは徳田<sup>13)</sup>の「統合教育」と全く同じ構成になったため、本研究においても「統合教育」因子という名称を踏襲した。徳田<sup>14)</sup>によると、この因子は統合教育に対する賛成の態度であり、得点が高いほど統合教育に反対する傾向が強いことを示している。

第Ⅱ因子は 6 項目で構成されており、「障害のある人を見ると迷わず手を貸すことができる」、「障害のある人にも気軽に声をかけられる」、「障害のある人と抵抗感なく話ができる」といった項目に高い負荷量を示したので「関わりの当惑」と命名した。この因子は、徳田<sup>15)</sup>の「交流の当惑」に分類されたものが 5 項目含まれていた。高得点であるほど、障害児・者との関わりにおいて当惑する傾向が強いことを示している。

第Ⅲ因子は 4 項目で構成されており、「障害のある人と友人になりたい」、「障害のある人に関心がある」といった項目に高い負荷量を示したので「関わりの回避」と命名した。この因子は、徳田<sup>16)</sup>の「拒否的態度」に分類されたものが 3 項目含まれていた。高得点であるほど、障害児・者との関わりを回避する傾向が強いことを示している。

第Ⅳ因子は 5 項目で構成されており、「話し相手の性格や心の中を理解する特別な能力を持っているわけではない」、「障害のある人はいない人よりも忍耐力があるというわけではない」といった項目に高い負荷量を示したので「特別な能力」と命名した。この因子は、徳田<sup>17)</sup>の「特殊能力」に分類されたものが 4 項目含まれていた。高得点であるほど、障害児・者に対して、特別な力や能力があるとする傾向が強いことを示している。

第Ⅴ因子は「障害のある人と付き合うときは気を使いすぎない」、「障害のある人に変な遠慮はしない」という 2 項目で構成されており、「特別視」と命名した。高得点であるほど、障害児・者と関わる際、特別視する傾向が強いことを示している。

Table2-1 障害児・者に対する態度尺度の因子分析結果 (Promax 回転後の因子パターン)

	I	II	III	IV	V
<b>第Ⅰ因子 統合教育</b>					
障害のある子どもは普通の学校で教育を受けることが望ましい	<b>.83</b>	.03	-.05	-.07	-.01
障害のある子どもは事情が許せば普通学校に入ったほうがいい	<b>.72</b>	-.03	-.07	.13	.02
障害のある子どもも普通の学校で教育するのが一番いい	<b>.69</b>	.01	.07	-.12	-.07
普通学校でも障害のある子どもを充分教育することができる	<b>.68</b>	.00	.05	-.02	.01
障害のある子どもは普通学校のほうが個性を伸ばすことができる	<b>.64</b>	.07	.04	-.18	.07
障害のある人に適した授業は普通学校でできる	<b>.64</b>	.10	-.21	-.06	.10
障害のある子どもは普通学校の中で安全に生活することができる	<b>.64</b>	.02	-.07	-.01	-.07
障害のある子どもは普通の学校に入ること多くの経験をすることができる	<b>.64</b>	-.06	.07	.12	-.11
障害のある子どもは普通学校の中で活動することができる	<b>.59</b>	.06	.00	.19	.00
障害のある子どもを普通学校に入れるとお互いの理解が深まる	<b>.54</b>	-.15	.31	.12	.05
<b>第Ⅱ因子 関わりの当惑</b>					
障害のある人を見ると迷わず手を貸すことができる	.00	<b>.78</b>	-.10	-.01	.01
障害のある人にも気軽に声をかけられる	-.02	<b>.70</b>	-.03	.03	.07
障害のある人と抵抗感なく話ができる	-.03	<b>.68</b>	.09	.03	-.01
障害のある人が困っているとき迷わず援助することができる	.00	<b>.67</b>	.10	-.03	.05
障害のある人にためらいなく、ものをたずねることができる	.21	<b>.48</b>	-.05	-.02	.00
障害のある人を自分達の仲間に入れることに抵抗はない	.02	<b>.42</b>	.35	.03	-.04
<b>第Ⅲ因子 関わりの回避</b>					
障害のある人と友人になりたい	-.01	-.04	<b>.81</b>	-.09	.15
障害のある人に関心がある	-.04	-.04	<b>.80</b>	.04	.08
障害のある人と一緒に仕事がしてみたい	.04	.03	<b>.75</b>	-.07	-.12
障害のある人と積極的に交流したい	-.05	.24	<b>.64</b>	.04	-.09
<b>第Ⅳ因子 特別な能力</b>					
障害のある人は話し相手の性格や心の中を理解する特別な能力を持っているわけではない	.02	.01	-.13	<b>.67</b>	.08
障害のある人はない人よりも忍耐力があるというわけではない	.01	.04	.08	<b>.60</b>	-.13
障害のある人が、人並み以上の芸術的才能をもっているというわけではない	.07	-.08	-.11	<b>.57</b>	.06
障害のある人が特に我慢強いわけではない	-.14	.17	-.01	<b>.55</b>	-.12
障害のある人はいつも他人の援助を待っているわけではない	-.01	-.10	.12	<b>.51</b>	.15
<b>第Ⅴ因子 特別視</b>					
障害のある人と付き合うときは気を使いすぎない	-.03	.00	.03	.01	<b>.72</b>
障害のある人に変な遠慮はしない	-.01	.11	.01	.04	<b>.66</b>

Table2-2 因子間相関

	I	II	III	IV	V
I	—	.22	.33	.19	.17
II		—	.61	.28	.26
III			—	.32	.23
IV				—	.15
V					—

以上より、徳田<sup>18)</sup>の「障害児・者に対する態度を測定するための多次元的態度尺度」では5因子50項目であったが、本研究では因子分析の結果、「障害児・者に対する態度尺度」は5因子27項目に絞られた。また、徳田<sup>19)</sup>の「自己中心性」10項目については、本研究の因子分析後の結果では、第IV因子の「特別な能力」の「障害のある人はいつも他人の援助を待っているわけではない」の1項目のみが含まれるという結果になった。

## (2) 下位尺度間の関連

「障害児・者に対する態度尺度」の5つの下位尺度の平均値を算出し、「統合教育」下位尺度得点（平均 3.84、SD 0.87）、「関わりの当惑」下位尺度得点（平均 3.23、SD 0.90）、「関わりの回避」下位尺度得点（平均 3.22、SD 1.01）、「特別な能力」下位尺度得点（平均 3.22、SD 0.80）、「特別視」下位尺度得点（平均 3.63、SD 1.10）とした。各因子間で有意な正の相関が認められた。内的整合性を検討するために、各下位尺度の $\alpha$ 係数を算出したところ、「統合教育」で $\alpha = .89$ 、「関わりの当惑」で $\alpha = .83$ 、「関わりの回避」で $\alpha = .85$ 、「特別な能力」で $\alpha = .71$ 、「特別視」で $\alpha = .68$ という十分な結果が得られた。下位尺度間相関を Table3 に示した。

Table3 障害児・者に対する態度尺度の下位尺度間相関と平均、SD、 $\alpha$ 係数

	I	II	III	IV	V	平均	SD	$\alpha$
I	—	.27***	.30***	.15**	.14*	3.8	0.87	.89
II		—	.60***	.23***	.29***	3.2	0.90	.83
III			—	.23***	.24***	3.2	1.01	.85
IV				—	.15**	3.2	0.80	.71
V					—	3.6	1.10	.68

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## (3) 基本属性と障害児・者に対する態度尺度との関連

障害児・者に対する態度に関連する要因を明らかにするために、性別と取得予定資格・教員免許に対しては  $t$  検定を、学部と学年に対しては一要因分散分析を行った。その結果、性別と取得予定資格・教員免許において有意差が認められたが、学部と学年についてはどの因子においても有意差は認められなかった。

### 1) 性別

性別についての検定結果は Table4 に示した。「関わりの回避」においてのみ、女性（113 名）よりも男性（214 名）の方が有意に高い得点を示した ( $t(325) = 4.63$ ,  $p < .001$ )。つまり、男性の方が障害児・者との関わりを回避する傾向が強いことが明らかになった。

和泉ら<sup>20)</sup>は、教員を志望している大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査を実施し、障害者のイメージについて性別によってイメージに差があるのかを検討している。その結果、男子学生は女子学生よりも、障害者に対して「迷惑」、「関わりたくない」、「怖い」などのネガティブなイメージを持ちやすいという結果が提示されているが、本研究においても、それ



を支持する結果が得られたといえよう。また、男性よりも女性の方が好意的である結果は生川<sup>21)</sup> や生川・那須<sup>22)</sup> でも示されているが、障害者に対する態度と性差の関連については、多くの研究で検討されつつも、男性の方が好意的であるとする研究もあり、必ずしも一致した結果が得られているとは言えず<sup>23)</sup> 24)、今後も慎重に検討する必要がある。

Table4 性別と障害児・者に対する態度尺度の関連

		統合教育	関わりの当惑	関わりの回避	特別能力	特別視
男性 N=214	平均	38.79	19.63	13.62	16.08	7.29
	SD	9.02	5.58	4.04	4.11	2.18
女性 N=113	平均	37.57	18.96	11.52	16.13	7.32
	SD	7.54	5.01	3.64	3.88	2.09
t 値		1.23	1.08	4.63***	-1.10	-1.10

\*\*\* $p<.001$

## 2) 取得予定資格・教員免許

取得予定資格・教員免許についての検定結果は Table5 に示した。保育士資格については、保育士資格取得予定者が3名のみだったため、本研究では分析対象から除外した。小学校教諭免許については、取得しないもの(175名)は、取得予定者(160名)より「関わりの回避」( $t(333)=-2.89$ ,  $p<.01$ )において有意に高い得点を示した。中学校教諭免許については、取得予定者(236名)は、取得しないもの(99名)より「関わりの回避」( $t(333)=2.56$ ,  $p<.05$ )において有意に高い得点を示した。特別支援学校教諭免許については、取得しないもの(289名)は、取得予定者(46名)より「関わりの回避」( $t(333)=-6.10$ ,  $p<.001$ )において有意に高い得点を示した。幼稚園教諭免許と高等学校教諭免許については、どの因子においても有意差は認められなかった。

小学校教諭免許、もしくは特別支援学校教諭免許を取得予定のものは、「関わりの回避」において、有意に低い得点であり、障害児・者に対する関わりを回避する傾向が少ないことが示された。その理由として、小学校教諭や特別支援学校教諭を志望する学生にとっては、将来、自分が志望している校種において、障害のある児童・生徒と接触する可能性が高いことが予想されるため、関わりを回避しない傾向にあるものが志望しているからではないかと推測される。また、障害のある子どもと同じ保育室または教室で過ごしていたかを接触時期別にみたところ、「保育所・幼稚園」で74名(21.9%)、「小学校」で193名(57.1%)、「中学校・高等学校」で117名(34.5%)となっており、小学校で実際に障害のある児童に接触した調査協力者が多く、そのイメージに対し抵抗のないものが、小学校教諭免許を取得しようと考えたということも推測される。しかし、小学校教諭や特別支援学校教諭を志望したことにより、講義や実習、ボランティア等を通して、関わりを回避しない態度が形成されたのか、それとも関わりを回避しない態度があったから、小学校教諭や特別支援学校教諭を志望したのかという因果関係については、今回の検討からは明らかになっていないため、今後検討していく必要がある。

Table5 取得予定資格・免許と障害児・者に対する態度尺度の関連

			統合教育	関わりの当惑	関わりの回避	特別な能力	特別視
幼稚園教諭	取得	平均	37.55	18.73	11.18	16.64	7.18
	N=11	SD	7.22	2.76	3.49	2.87	1.83
	取得なし	平均	38.33	19.41	12.93	16.01	7.24
	N=324	SD	8.74	5.44	4.02	3.96	2.23
	<i>t</i> 値		-.29	-.78	-1.43	.52	-.09
小学校教諭	取得	平均	38.35	18.98	12.22	16.05	7.28
	N=160	SD	9.06	5.17	4.01	3.95	2.31
	取得なし	平均	38.26	19.77	13.47	16.01	7.21
	N=175	SD	8.37	5.53	3.92	3.92	2.13
	<i>t</i> 値		.09	-1.34	-2.89**	.10	.29
中学校教諭	取得	平均	38.43	19.57	13.23	16.11	7.23
	N=236	SD	8.40	5.28	3.83	3.87	2.20
	取得なし	平均	38.00	18.96	12.03	15.84	7.26
	N=99	SD	9.39	5.59	4.30	4.06	2.26
	<i>t</i> 値		.42	.95	2.52*	.57	-.13
高等学校教諭	取得	平均	38.23	19.63	13.24	16.01	7.24
	N=160	SD	8.76	5.51	3.89	4.03	2.13
	取得なし	平均	38.38	19.18	12.54	16.04	7.24
	N=175	SD	8.65	5.24	4.10	3.84	2.29
	<i>t</i> 値		-.16	.76	1.61	-.06	-.01
特別支援学校教諭	取得	平均	36.91	18.07	9.70	15.09	7.50
	N=46	SD	9.54	4.50	3.75	3.84	2.15
	取得なし	平均	38.53	19.60	13.38	16.18	7.20
	N=289	SD	8.54	5.47	3.82	3.92	2.22
	<i>t</i> 値		-1.17	-1.81	-6.10***	-1.75	.861

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ 

#### (4) 接触経験の時期及び内容と障害児・者に対する態度尺度との関連

障害児・者に対する態度に関連する要因を接触時期別の接触経験の有無から明らかにするために、*t* 検定を行った。以下、接触時期別に接触経験と障害児・者に対する態度尺度の各因子との関連を示す。

##### 1) 全体を通しての接触経験

家族、親戚、友達等、身近な存在に障害児・者がいるかどうかと障害児・者に対する態度尺度との関連を検討した (Table6)。その結果、家族に障害児・者がいるかどうかについては、どの因子においても有意差は認められなかった。親戚については「親戚の中に、ある程度親密な障害のある人 (子ども) がいますか」に対し、「関わりの当惑」において、「いいえ」群 (303 名) が「はい」群 (36 名) よりも有意に高い得点を示した ( $t(337)=-2.14$ ,  $p<.05$ )。友達については、「いいえ」群 (234 名) が「はい」群 (105 名) よりも「統合教育」( $t(337)=-2.18$ ,  $p<.05$ )、「関わりの当惑」( $t(337)=-3.73$ ,  $p<.001$ )、「関わりの回避」( $t(337)=-4.72$ ,  $p<.001$ )において有意に高い得点を示した。「その他、ある程度親密な障害のある人 (子ども) がいますか」という問いに対しては、「いいえ」群 (287 名) が「はい」群 (52 名) よりも「関わりの当惑」( $t(337)=-4.12$ ,  $p<.001$ )、「関わりの回避」( $t(337)=-4.56$ ,  $p<.001$ )、「特別な能力」( $t(337)=-2.86$ ,  $p<.01$ )において有意に高い得点を示した。



以上より、親戚や友達、親密な関係といった身近な存在として障害児・者がいる場合、関わりの当惑や回避が軽減することが明らかになった。障害児・者と直接関わることによって、障害児・者に対して肯定的な態度が形成されるものと考えられる。また友達に障害児・者がいる場合は、統合教育についても賛成であることが明らかになったが、これは調査協力者が実際に学校生活の中で障害児と学び、友達になった経験があり、だからこそ、統合教育を行うことに對して肯定的になったのではないかと推測された。しかし、家族に障害児・者がいる場合においては、どの因子においても有意差は認められなかった。これは、家族と親戚・友人・親密な関係では心理的距離の異なりによるものではないかと考える。つまり、家族として障害児・者と関わることは美辞麗句では済まされない経験でもあると考えられるが、親戚や友人という関係であれば、適度な距離を取りながら、障害児・者と関わるができる。それにより、肯定的な態度形成が可能であると考えられ、今回の結果が示されたと推察される。

Table6 障害児・者との接触と障害児・者に対する態度尺度の関連

			統合教育	関わりの当惑	関わりの回避	特別能力	特別規
家族の中に、障害のある人（子ども）はいますか	はい	平均	37.52	18.13	12.03	16.22	6.65
	N=23	SD	7.52	7.74	5.14	4.53	2.08
	いいえ	平均	38.41	19.49	12.92	16.07	7.30
	N=316	SD	8.75	5.22	3.94	3.97	2.21
	t 値		-.48	-.83	-.71	.17	-1.43
親戚の中に、ある程度親密な障害のある人（子ども）がいますか	はい	平均	37.39	17.58	11.92	16.81	7.50
	N=36	SD	7.47	4.72	4.20	3.54	2.17
	いいえ	平均	38.47	19.62	12.99	15.99	7.22
	N=303	SD	8.80	5.47	4.01	4.06	2.21
	t 値		-.70	-2.14*	-1.51	1.15	.71
友達の中に、障害のある人（子ども）がいますか	はい	平均	36.83	17.79	11.38	15.73	7.02
	N=105	SD	9.06	5.10	3.70	3.75	2.35
	いいえ	平均	39.03	20.12	13.55	16.24	7.36
	N=234	SD	8.41	5.42	4.01	4.12	2.14
	t 値		-2.18*	-3.73***	-4.72***	-1.07	-1.31
その他、ある程度親密な障害のある人（子ども）がいますか	はい	平均	37.17	16.62	10.60	14.63	6.90
	N=52	SD	9.00	4.77	3.33	4.42	2.24
	いいえ	平均	38.56	19.91	13.29	16.34	7.32
	N=287	SD	8.60	5.39	4.02	3.88	2.20
	t 値		-1.07	-4.12***	-4.56***	-2.86**	-1.24

\*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

## 2) 保育所・幼稚園時代の接触経験

保育所・幼稚園時代に障害児・者と接触経験があることが、障害児・者に対する態度と関連するかどうかを検討した結果 (Table7)、「保育園や幼稚園の頃、障害のある子どもと同じ保育室で過ごしていましたか」、「保育園や幼稚園の頃、ある程度親しい友達の中に、障害のある子どもはいましたか」の質問に対し、接触経験の有無と態度との関連について、どの因子においても有意差は認められなかった。幼児期に障害児・者と直接関わることは、障害児・者に対する態度形成に有効に働くと予想をしていたが、本研究において、それは認められなかった。

その理由として、保育所・幼稚園時代には、障害のある子どもが一緒にいたかどうか明確に

記憶していない可能性もあり、また障害の有無について理解できていない可能性も考えられる。就学前の接触経験については、これまで重要であると指摘されてきたが<sup>25) ~28)</sup>、ある程度親しい友達の中に障害のある子どもがいたとしても、いなかった群との有意差は示されていないことから、幼児期における接触経験の重要性については、再度検討する必要があるだろう。

Table7 保育所・幼稚園時代の障害児・者との接触と障害児・者に対する態度尺度の関連

			統合教育	関わりの当惑	関わりの回避	特別能力	特別視
保育園や幼稚園の頃、障害のある子どもと同じ保育室で過ごしていましたか	はい	平均	36.77	19.00	12.80	16.34	7.30
	N=74	SD	9.45	5.51	4.12	3.90	2.54
	いいえ	平均	38.81	19.52	12.90	16.02	7.25
	N=264	SD	8.41	5.41	4.03	4.04	2.11
	<i>t</i> 値		-1.79	-.72	-.20	.60	.16
保育園や幼稚園の頃、ある程度親しい友達の中に、障害のある子どもはいましたか	はい	平均	37.98	18.55	12.43	15.82	7.39
	N=44	SD	9.61	5.76	3.94	3.87	2.75
	いいえ	平均	38.41	19.53	12.95	16.12	7.23
	N=295	SD	8.53	5.37	4.05	4.03	2.12
	<i>t</i> 値		-.31	-1.12	-.79	-.46	.43

### 3) 小学校時代の接触経験

小学校時代に障害児・者と接触経験があることが、障害児・者に対する態度と関連するかどうかを検討した結果 (Table8)、「小学校の頃、授業や行事以外で障害のある子どもと遊んでいましたか」という質問に対して、「いいえ」群 (184 名) は「はい」群 (155 名) よりも、「統合教育」( $t(337)=-3.08$ ,  $p<.01$ )、「関わりの当惑」( $t(293)=-3.02$ ,  $p<.01$ )、「関わりの回避」( $t(337)=-2.99$ ,  $p<.01$ )、「特別視」( $t(337)=-2.05$ ,  $p<.05$ ) において有意に高い得点を示した。また「小学校の頃、ある程度親しい友達の中に、障害のある子どもはいましたか」という質問に対しては、「いいえ」群 (247 名) は「はい」群 (91 名) よりも、「統合教育」( $t(336)=-3.14$ ,  $p<.01$ )、「関わりの当惑」( $t(336)=-3.17$ ,  $p<.01$ )、「関わりの回避」( $t(215)=-3.48$ ,  $p<.01$ ) において有意に高い得点を示した。しかし、小学校の頃、日常的に障害のある子どもと同じ教室で学んでいたかどうかについては、どの因子においても有意差は認められなかった。筆者は幼児期や学童期など幼少期に障害児・者と場を共有することこそ、障害児・者に対する態度形成に有効に働くと予想をしていたが、本研究において、それは認められなかった。

このことは、同じ教室で障害児と学ぶというだけでは、障害児・者に対する態度は変化せず、障害児と積極的に関わっているか否かが態度の変化には重要だということであろう。友人関係形成の発達の变化は従来から指摘されているが、例えば Sullivan<sup>29)</sup> は、8 歳半から 12 歳頃の時期には、満足欲求や安全欲求を満たす重要な他者として、仲間が親と同様かそれ以上に大きな存在となり、真の意味での対人関係の親密さが現れるとし、児童期には自分と同じような仲間を求めると述べている。また、有倉<sup>30)</sup> は、子どもの友人関係において、小学校の中学年から高学年にかけて同じ価値観や行動を共有する子ども同士の結びつきが強まり、それだけに自分の仲間以外の者への排他性が強まることを指摘している。これらを考え合わせると、小学校時代に、障害のある児童と友人関係にあるということは、その児童と友人になりたいと思った

結果であり、障害の有無ではなく、その児童自身を理解している、つまり人間理解をしているということになるだろう。その結果、共に同じ場で学ぶことの重要性を感じたり、関わりに戸惑ったり、回避したりすることなく、特別視するわけでもないことにつながると示唆された。

統合教育の形態によって同じ教室で学んでいれば関わりが深まり肯定感が強くなるのではなく、関わりが深まり肯定感が強くなった結果、同じ場で学ぶことの意義を感じるのであろう。ただし、どのような状況であれば、友人関係になっていくのかという点については、本研究からは明らかになっていないため、今後検討する必要がある。

Table8 小学校時代の障害児・者との接触と障害児・者に対する態度尺度の関連

			統合教育	関わりの当惑	関わりの回避	特別な能力	特別視
小学校の頃、日常的に障害のある子どもと同じ教室で学んでいましたか	はい	平均	38.30	19.36	13.04	16.21	7.29
	N=193	SD	8.52	5.72	3.96	3.96	2.24
	いいえ	平均	38.42	19.45	12.65	15.93	7.21
	N=145	SD	8.90	5.03	4.14	4.08	2.17
	t 値		-.13	-.15	.87	.63	.31
小学校の頃、授業や行事以外で障害のある子どもと遊んでいましたか	はい	平均	36.79	18.43	12.17	15.81	6.99
	N=155	SD	7.63	5.97	3.81	3.87	2.20
	いいえ	平均	39.66	20.22	13.47	16.30	7.48
	N=184	SD	9.27	4.78	4.13	4.12	2.20
	t 値		-3.08**	-3.02**	-2.99**	-1.13	-2.05*
小学校の頃、ある程度親しい友達の中に、障害のある子どもはいましたか	はい	平均	35.95	17.91	11.81	15.51	7.10
	N=91	SD	7.36	5.18	3.15	3.81	2.08
	いいえ	平均	39.25	19.99	13.30	16.32	7.32
	N=247	SD	8.96	5.39	4.23	4.05	2.26
	t 値		-3.14**	-3.17**	-3.48**	-1.66	-.82

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

#### 4) 中学校・高等学校時代の接触経験

中学校・高等学校時代に障害児・者と接触経験があることが、障害児・者に対する態度と関連するかどうかを検討した結果 (Table9)、「中学校や高等学校の頃、授業や行事以外で障害のある子どもと遊んでいましたか」という質問に対して、「いいえ」群 (289 名) は「はい」群 (50 名) よりも、「関わりの回避」( $t(337)=-3.19$ ,  $p<.01$ )、「特別視」( $t(337)=-2.78$ ,  $p<.01$ )において有意に高い得点を示した。また「中学校・高等学校の頃、ある程度親しい友達の中に、障害のある子どもはいましたか」という質問に対しては、「いいえ」群 (287 名) は「はい」群 (52 名) よりも、「関わりの回避」( $t(337)=-2.17$ ,  $p<.05$ )において有意に高い得点を示した。しかし、日常的に障害のある子どもと同じ教室で学んでいたかどうかについては、どの因子においても有意差は認められなかった。

これも小学校時代と同様であった。山内<sup>31)</sup>は、自然で普通の場面での接触体験の有効性を明らかにし、表面的な接触や差異性や異質性の強調が偏見を助長すると指摘している。また堤ら<sup>32)</sup>は、通常の学級における障害理解学習の現状と実践的課題について検討を行っているが、その中で、山内<sup>33)</sup>の知見を基に、障害者への偏見的態度の変容には、①単に交流するだけでなく、両者が共に「報償性」を感じる交流を実施すること、②偏見と一致しないポジティブ

な情報を得ることのできる接触、③障害者と健常者との差異性・異質性ではなく類似性が着目される接触、④偶然ではなく、計画的に行われるポジティブな相互作用の接触、⑤接触する相手との対等な関係が作られる接触が重要であると述べている。つまり、場を共有するだけでは、障害児・者に対する態度に変化は認められず、障害のある児童・生徒と積極的に関わることに より、対等な人間として、その人を理解するかどうかが重要であるといえよう。その意味において、実際に障害のある児童・生徒と授業や行事以外で関わる経験や友人になる経験は、人間理解を深めるために有効であると考えられる。

Table9 中学校・高等学校時代の障害児・者との接触と障害児・者に対する態度尺度の関連

			統合教育	関わりの当惑	関わりの回避	特別な能力	特別視
中学校や高等学校の頃、日常的に障害のある子どもと同じ教室で学んでいましたか	はい	平均	37.20	18.94	12.48	15.88	7.11
	N=117	SD	8.49	5.53	3.98	3.76	2.31
	いいえ	平均	38.96	19.64	13.09	16.18	7.33
	N=222	SD	8.71	5.36	4.06	4.14	2.15
	t 値		-1.79	-1.14	-1.33	-.66	-.86
中学校や高等学校の頃、授業や行事以外で障害のある子どもと遊んでいましたか	はい	平均	37.04	18.26	11.22	15.84	6.46
	N=50	SD	6.44	5.78	3.53	3.37	2.09
	いいえ	平均	38.58	19.60	13.17	16.12	7.39
	N=289	SD	8.98	5.34	4.05	4.11	2.20
	t 値		-1.16	-1.62	-3.19**	-.46	-2.78**
中学校や高等学校の頃、ある程度親しい友達の中に、障害のある子どもはいましたか	はい	平均	36.73	18.31	11.77	15.60	6.75
	N=52	SD	8.53	5.79	3.65	3.97	1.99
	いいえ	平均	38.64	19.60	13.08	16.17	7.34
	N=287	SD	8.67	5.34	4.07	4.02	2.24
	t 値		-1.47	-1.58	-2.17*	-.95	-1.79
中学校や高等学校の頃、障害のある人を支援するボランティア活動をしていましたか	はい	平均	38.33	18.58	11.79	15.54	7.92
	N=24	SD	5.55	4.04	3.66	3.93	2.36
	いいえ	平均	38.40	19.48	12.97	16.13	7.20
	N=313	SD	8.87	5.53	4.06	4.03	2.20
	t 値		-.04	-.78	-1.38	-.70	1.53

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

## 5) 大学時代（現在）の接触経験

大学時代（現在）、障害児・者と接触があることが、障害児・者に対する態度と関連するかどうかを検討した結果（Table10）、「大学に入って、部活動やサークル等で障害のある人と一緒に活動していますか」という質問に対して、「いいえ」群（309名）は「はい」群（30名）よりも、「関わりの当惑」（ $d(337)=-3.26$ ,  $p<.01$ ）、「関わりの回避」（ $d(337)=-3.29$ ,  $p<.01$ ）において有意に高い得点を示した。また「大学に入って、ある程度親しい友達の中に、障害のある人はいますか」という質問に対しては、「いいえ」群（311名）は「はい」群（28名）よりも、「関わりの当惑」（ $d(337)=-3.75$ ,  $p<.001$ ）、「関わりの回避」（ $d(337)=-3.51$ ,  $p<.01$ ）、「特別な能力」（ $d(337)=-3.26$ ,  $p<.01$ ）において有意に高い得点を示した。「大学に入って、障害のある人を支援するボランティア活動をしていますか」という質問に対しては、「いいえ」群（280名）は「はい」群（59名）よりも、「関わりの当惑」（ $d(337)=-3.34$ ,  $p<.01$ ）、「関わりの回避」（ $d(337)=-3.57$ ,  $p<.001$ ）、「特別視」（ $d(337)=-2.42$ ,  $p<.05$ ）において有意に高い得点を示した。

以上より、大学時代は現在の障害児・者との接触状況を示しているが、大学時代においても、障害のある人と部活動やサークルを一緒にしたり、友達であったりという積極的関与がある場合は、関わる際の戸惑いや回避は軽減されることが明らかになった。また障害のある人を支援するボランティア活動の有無については、中学校・高等学校時代はどの因子においても有意差が認められなかったのに対し（Table9）、大学に入ってからボランティア活動の有無については、「関わりの当惑」、「関わりの回避」、「特別視」において有意差が認められた。つまり、大学に入って障害のある人を支援するボランティアをしている者は、関わりに対して当惑すること、回避すること、障害児・者を特別視することが少ないということだが、これは中学校・高等学校時代よりも、より主体的に障害児・者支援のボランティア活動に参加していることが関係しているのではないかと推測する。大学では、中学校や高等学校時代とは比較にならないほど多様なサークルや部活動が存在する。中でも、障害児・者を支援するボランティア活動を選択したということは、障害児・者に対して関心があり、実際に関わりたいという思いが強いことを示しているのではないかと考える。そのため、このような結果になったものと推察される。

Table10 大学時代の障害児・者との接触と障害児・者に対する態度尺度の関連

			総合教育	関わりの当惑	関わりの回避	特別な能力	特別視
大学に入って、部活動やサークル等で障害のある人と一緒に活動していますか	はい	平均	39.20	16.37	10.60	14.80	6.73
	N=30	SD	8.97	4.61	3.73	4.53	2.27
	いいえ	平均	38.27	19.70	13.10	16.20	7.30
	N=309	SD	8.64	5.41	4.00	3.94	2.20
	t 値		.56	-3.26**	-3.29**	-1.84	-1.35
大学に入って、ある程度親しい友達の中に、障害のある人はいますか	はい	平均	37.32	15.79	10.36	13.75	6.50
	N=28	SD	9.90	4.77	3.13	4.34	2.35
	いいえ	平均	38.44	19.73	13.11	16.29	7.32
	N=311	SD	8.56	5.37	4.03	3.92	2.19
	t 値		-.66	-3.75***	-3.51**	-3.26**	-1.89
大学に入って、障害のある人を支援するボランティア活動をしていますか	はい	平均	37.17	17.29	11.20	15.66	6.63
	N=59	SD	9.03	5.25	3.50	3.76	2.27
	いいえ	平均	38.60	19.85	13.23	16.17	7.39
	N=280	SD	8.58	5.36	4.06	4.06	2.18
	t 値		-1.15	-3.34**	-3.57***	-.88	-2.42*

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

## 6) 特別支援学校での教育実習、インターシップ・ボランティアの経験、介護等体験の印象

特別支援学校での教育実習経験やボランティア・インターシップ経験と障害児・者に対する態度との関連を検討した結果（Table11）、特別支援学校での教育実習の未経験者（324名）は経験者（15名）よりも「特別視」（ $t(337)=-2.39$ ,  $p<.05$ ）において有意に高い得点を示した。また特別支援学校でのボランティアやインターンシップ経験については、未経験者（322名）は経験者（17名）よりも「関わりの回避」（ $t(337)=-2.67$ ,  $p<.01$ ）において有意に高い得点を示した。実際に、特別支援学校という場で教育実習やボランティア、インターンシップを経験することで、障害理解が深まる可能性が示唆された。しかし、一方で、有意差は認められてい

ないが、Table11の「特別支援学校での教育実習をしたことがありますか」の「関わりの当惑」をみると、経験者 21.00 点 (SD4.41)、未経験者 19.33 点 (SD5.46)、「関わりの回避」では経験者 13.40 点 (SD4.07)、未経験者 12.85 点 (SD4.04)、「特別な能力」では経験者 16.87 点 (SD4.17)、未経験者 16.04 点 (SD4.00) となっており、経験者の方が未経験者よりも高い得点を示している。つまり、関わりに当惑し、回避する傾向にあること、また障害児・者が特別な能力をもっていると考えていることが示された。ボランティアやインターンシップの経験者と未経験者では、未経験者の方が経験者よりも高い得点を示しており、そのような結果は出ていなかった。つまり、特別支援学校に教育実習に行き、実際に障害のある児童・生徒と教員として接する中で、どのように接すればよいのか戸惑いが増加する可能性があると考えられる。2 週間という短い実習期間では、教員という立場で接することに不安を覚える可能性もある。ただし、有意差が認められているわけではないので、今回の調査協力者のみの傾向なのか、今後慎重に検討していく必要があるといえる。

Table11 教育実習・インターンシップ・ボランティアの経験と障害児・者に対する態度尺度の関連

			統合教育	関わりの当惑	関わりの回避	特別な能力	特別観
特別支援学校での教育実習をしたことがありますか	はい	平均	35.53	21.00	13.40	16.87	5.93
	N=15	SD	7.69	4.41	4.07	4.17	2.69
	いいえ	平均	38.48	19.33	12.85	16.04	7.31
	N=324	SD	8.69	5.46	4.04	4.00	2.17
	<i>t</i> 値		-1.29	1.17	.51	.78	-2.39*
特別支援学校でのボランティアやインターンシップの経験はありますか	はい	平均	36.88	17.18	10.35	15.53	7.59
	N=17	SD	6.73	5.22	4.64	3.41	2.32
	いいえ	平均	38.43	19.52	13.01	16.11	7.24
	N=322	SD	8.76	5.42	3.96	4.04	2.20
	<i>t</i> 値		-.72	-1.74	-2.67**	-.58	.64
介護等体験は印象的でしたか	印象高群	平均	38.17	19.31	12.81	16.04	7.30
	N=309	SD	8.66	5.32	3.86	4.05	2.19
	印象低群	平均	38.78	20.78	14.28	15.61	7.28
	N=18	SD	7.15	7.16	4.91	3.36	2.24
	<i>t</i> 値		-.29	-1.12	-1.55	.44	.05

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

介護等体験の印象については、「非常に印象的」、「印象的」、「普通」、「それほどでもない」の4件法で尋ねたが、「それほどでもない」と回答したものは1名であったため、「非常に印象的」と「印象的」を合わせて「印象高群」とし、「普通」と「それほどでもない」を合わせて「印象低群」とし、*t*検定を行った。その結果、どの因子においても有意差は認められなかった。

#### 4. まとめと今後の課題

本研究では徳田<sup>34)</sup> 35) の「障害児・者に対する態度を測定するための多次元的態度尺度」を基に、改めて因子分析を行い、5 因子 27 項目を抽出した。「統合教育」においては、10 項目すべてが残り、それ以外の因子については、各因子に含まれた項目は徳田<sup>36)</sup> の構造とは異なるものになったが、今回の結果で抽出された 27 項目でも、内容を見るかぎり、「障害児・者に対



する態度を測定するための多次元的態度尺度」<sup>37)</sup>における重要な項目は残っているものと考えられ、障害児・者に対する態度を多次元に測定することは可能であろう。ただし、「自己中心性」10項目については、今回、1項目しか残らなかった。その理由として、徳田<sup>38)</sup>の調査協力者は、障害児・者と接触経験のない者を対象としているのに対し、本研究における調査協力者は、教員を志望しており、かつ介護等体験を終えた者であり、障害児・者との接触経験があるものも多数含んでいる。つまり、障害児・者と一定の関わりをすることで、自己中心性は障害児・者の特徴ではなく、障害の有無に関わらない性格の違いであると気付いているのではないかと推察される。これにより、因子構造が変わったことも考えられるので、再度、妥当性を検討する必要がある。

次に、接触経験と障害児・者に対する態度との関連についてであるが、特に接触時期別に障害児・者に対する態度をみると、保育所・幼稚園時代の幼児期については、同じ保育室にいたり、遊んだりしていたとしても、そうでない群との間に差異は認められなかった(Table7 参照)。しかし、小学校時代では、授業や行事以外で遊ぶ経験があること、友達になった経験があることによって、障害児・者に対して、適切な態度で接することができるようになることが示された(Table8 参照)。さらに興味深いことは、「幼児期や学童期など幼少期に障害児・者と場を共有することこそ、障害児・者に対する態度形成に有効に働くのではないか」という当初の予想に反し、日常的に同じ教室で学んでいるだけでは、態度の変化は認められないことが示された点である。

また、障害のある子どもとの関わりが、小学校、中学校・高等学校のどの時期においても、同程度、障害児・者に対する態度に影響を及ぼすと予想していた。しかし、本研究においては中学校・高等学校時代も小学校時代と同様の傾向は認められたが(Table9 参照)、特に小学校時代に、障害のある子どもと“どのように関わったか”が、現在の障害児・者に対する態度に関連していることが明らかになった。つまり、小学校時代に、場の共有(統合教育という形態)や「障害理解」ととどまらない「人間理解」の教育がなされ、個人レベルでの関わりの経験が広がることにより、その後、障害児・者に対して対等な関係が築けるようになる考える。

また、特別支援学校の教育実習やボランティア・インターンシップ経験は、障害児・者に対する態度にもう少し影響するかと予想していたが、それほどの関連は認められなかった(Table11 参照)。特別支援学校教諭の免許を取得することやボランティア・インターンシップに参加しようと考えているものは、既に自分なりの障害児・者に対しての態度が形成されているから、このような結果になったとも考えられるが、今後の課題として、教育実習前後、ボランティア・インターンシップ前後での変化について検討することが必要だと考える。

本研究では接触経験と障害児・者に対する態度との関連を検討したが、その結果、障害児・者と場を共有したり、表面的な交流をしたりしただけでは、態度の変容が起こるわけではないことが明らかになったことは意義のあることだと考える。そして、「障害理解」では不十分であり、対等な人間としての「人間理解」が重要な視点であることも示唆された。

ただし、今回の調査からは、その時の教員や周囲の大人からの働きかけがあったのかどうか、あったとすればどのような働きかけがあったのかといったことについては尋ねておらず、調査協力者自らが、障害児・者と積極的に関わるようになったのか、それとも周囲からの促しがあって関わるようになったのか等の状況を把握することはできなかったため、それについては今後の課題としたい。また、障害児・者との接触経験については、どの時期にどう関わったのかについて質問を行ったが、その際、障害の種類については質問をしていない。接触した障害の種類によって態度に変化が認められるのか、多様な障害に触れることによって態度に変化が認められるのかについても今後検討していかなければいけない課題であろう。そして、接触経験によって、調査協力者がどのような心理的影響を受けたのかということを質的に明らかにすることも今後の重要な課題といえる。

#### 注記（引用文献）

- 1) 山本壮則・池田 聡・永田 忍・金森裕治 2007 障害理解学習の現状と実践的課題についての基礎的研究 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 30, 33-44.
- 2) 細谷一博・大庭重治 2001 交流教育の変遷と今日における実践的課題・特殊学級と通常の学級を中心に 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 7, 9-16.
- 3) 文部科学省 2007 特別支援教育の推進について（通知） [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm) 2015/12/23 取得.
- 4) 徳田克己 2005 障害理解と心のバリアフリー 徳田克己・水野智美 障害理解―心のバリアフリーの理論と実践― 誠信書房 pp.2-10.
- 5) 向後礼子 2005 障害者との接触 徳田克己・水野智美 障害理解―心のバリアフリーの理論と実践― 誠信書房 pp.34-38.
- 6) 稲富まどか 2014 教師志望学生における障害児・者に対する態度について―介護等体験の効果に着目して― 立命館大学文学部卒業論文（未公開）
- 7) 徳田克己 1990 障害児・者に対する態度を測定するための多次元的態度尺度の開発(1)―全体構成と妥当性の検討― 桐花教育研究所研究紀要, 3, 21-29.
- 8) 徳田克己 1991 障害児・者に対する態度を測定するための多次元的態度尺度の開発(2)―再テスト法による信頼性の検討と態度変容活動の評価への応用― 桐花教育研究所研究紀要, 4, 33-38.
- 9) 前掲 7)
- 10) 前掲 8)
- 11) 河内清彦・徳田克己 1988 視覚障害者(児)に対する学生および教師の態度―態度構造について― 特殊教育学研究, 17(2), 19-32.
- 12) 前掲 7)
- 13) 前掲 7)
- 14) 前掲 7)

- 15) 前掲 7)
- 16) 前掲 7)
- 17) 前掲 7)
- 18) 前掲 7)
- 19) 前掲 7)
- 20) 和泉綾子・田口禎子・三浦巧也・堂山亞希・林安紀子・橋本創一・池田一成・小林正幸 2013 通常教育  
教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討(2)－教師志望大学生の障害者理解と  
障害理解教育に関する調査－ 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ, 64(2), 235-243.
- 21) 生川善雄 1995 精神遅滞児(者)に対する健常者の態度に関する多次元的研究－態度と接触経験、性、知  
識との関係－ 特殊教育学研究, 32(4), 11-19.
- 22) 生川善雄・那須理絵 2001 知的障害者に対する大学生の態度構造－専攻、性と関連づけての検討－ 東  
海大学健康科学部紀要, 7, 45-52.
- 23) 前掲 20)
- 24) 前掲 22)
- 25) 水野智美 2005 絵本『さっちゃんのまほうのて』を用いた読み聞かせによる幼児の障害理解の効果 読  
書科学, 49(1), 1-11.
- 26) 水野智美・徳田克己 2002 幼児における絵本を用いた障害理解指導の効果 読書科学, 46(4), 147-155.
- 27) 徳田克己 1994 障害理解における絵本「さっちゃんのまほうのて」の読み聞かせの効果 読書科学, 38(4),  
153-161.
- 28) 徳田克己 1997 障害理解における絵本「さっちゃんのまほうのて」の読み聞かせの効果Ⅱ－ハッピーエ  
ンドに対する期待と障害の永続性に関する認識の発達の変化－ 読書科学, 41(1), 9-14.
- 29) Sullivan, H.S. 1953 The Interpersonal Theory of Psychiatry. New York: W.W.Norton. 中井久夫・  
宮崎隆吉・高木敬三・鏑幹一郎(訳) 1990 精神医学は対人関係論である みすず書房.
- 30) 有倉巳幸 2011 生徒の仲間集団の排他性に関する研究 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 21,  
161-172.
- 31) 山内隆久 1996 偏見解消の心理－対人接触による障害者の理解－ ナカニシヤ出版.
- 32) 堤 佳弘・今枝史雄・山本壮則・金森裕治 2008 障がい理解学習の現状と実践的課題についての基礎的  
研究－通常の学級における授業実践についての報告(第1報)－ 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 31,  
77-90.
- 33) 前掲 31)
- 34) 前掲 7)
- 35) 前掲 8)
- 36) 前掲 7)
- 37) 前掲 7)
- 38) 前掲 7)

## 謝辞

本研究にご協力くださいました皆さまに心より御礼申し上げます。